

quaderni di sociologia

Vol. XLVII, 2003, 31

Politiche di sostegno al reddito: dall'assistenza alle politiche attive

Negri e Bosco, Politiche di assistenza e politiche
di inserimento a Torino

Pennisi e Consoli, Interventi a sostegno del reddito in Sicilia

Agodi, Amministrazioni e professioni sociali
nelle politiche di sostegno

Robert K. Merton (1910-2003)

la società italiana / Strutture di decisione e strutture di comunicazione nelle politiche di sostegno al reddito: dall'assistenza economica alle politiche attive

Presentazione

Nicola Negri e Nicoletta Bosco, Spazi discorsivi e pratiche decisionali: il corto circuito tra politiche di assistenza e politiche di inserimento lavorativo a Torino

Carlo Pennisi e Teresa Consoli, Mediazione giuridica e politiche negli interventi a sostegno del reddito in Sicilia

Maria Carmela Agodi, Procedimenti amministrativi e professioni sociali nel mutamento delle politiche di sostegno ai redditi

teoria e ricerca

Luciano Gallino, Tecnologie della cultura, società in rete. Una sfida per la formazione universitaria

Federica Cornali, Ricerche sui processi di socializzazione nella sociologia francese contemporanea

Maurizio Licciardello e Grazia Scuderi, L'ascensore come situazione sociale problematica

note critiche

Filippo Barbano, La società civile perduta e i suoi ricercatori

Filippo Barbera, La cultura contro il culturalismo.

Riflessioni a margine di un nuovo manuale
di *Sociologia dei processi culturali*

ISBN 88-7011-935-1



9 788870 119350

€ 22 Iva inclusa

TAXE PERÇUE
TASSA RISCOSSA
TORINO CMP

spedizione in a.p. - 45%. Art. 2, comma 20/b, legge 662/96. Filiale di Torino, n. 4, ottobre 2003.

Federica Cornali

Ricerche sui processi di socializzazione nella sociologia francese contemporanea

1. *Oggetto e scopi*

Scopo di questo lavoro è una rassegna di alcuni studi e ricerche empiriche francesi che hanno al proprio centro un concetto fondamentale della sociologia: la socializzazione.

Boudon ha sconsigliato di tentare un bilancio dei principali studi sulla socializzazione perché «non sono convergenti nei risultati e sono poco integrati dal punto di vista teorico» (1982, 446). Secondo questo autore la socializzazione è una concezione vaga o, meglio, una «scatola nera». L'uso di concetti del genere – sostiene Boudon – impedisce la costruzione di spiegazioni «finali» soddisfacenti, che non sollevano ulteriori questioni, problemi, richieste di precisazioni. Da questo punto di vista le «spiegazioni finali» possono essere definite come spiegazioni senza “scatole nere” (*black boxes*) (1998, 172).

Un'opinione utile, ed accettabile. Essa non può essere però considerata un veto a una ricerca approfondita sul concetto, a meno di sostenere che i meccanismi sociali raggruppati sotto l'etichetta «socializzazione» siano irrilevanti o poco significativi. Solo una ricerca più accurata può permettere di rendere più trasparente quella “scatola nera” o meglio, di individuare e distinguere con maggior accuratezza processi o meccanismi sociali oggi designati con un unico termine.

Come vedremo, un esame critico del dibattito che la sociologia francese sta svolgendo sul tema della socializzazione può fornire utili suggerimenti per la ricerca anche nel nostro paese. La letteratura sociologica francese sull'argomento presenta infatti una ricchezza ed eterogeneità di studi teorici ed empirici, notevolmente superiore a quella di altri paesi europei¹.

Alcuni di questi studi riguardano i diversi tipi di apprendimento (linguistico, simbolico, normativo e conoscitivo) cui è sottoposto l'individuo

Un ringraziamento al professor Alberto Baldissera per l'incoraggiamento e le preziose osservazioni fornitemi in questo lavoro.

¹ In Italia è stata recentemente pubblicata una monografia di Ghisleni e Moscati che tratta i principali temi legati al concetto di socializzazione e illustra le numerose ricerche sviluppatesi intorno ad esso.

in giovane età, altri si dedicano all'osservazione dei rituali quotidiani e degli aspetti emotivi della socializzazione, altri ancora valutano il funzionamento dell'istituzione scolastica.

2. *Paradigmi a confronto*

Come nasce e si sviluppa una teoria sociologica? In che modo da questa scaturiscono differenti ipotesi? Perché, ad ondate, questioni si impongono per la loro urgenza e sono successivamente confinate in dibattiti ripetitivi? Per sua centralità ed importanza, il concetto di socializzazione è da molto tempo terreno di confronto tra paradigmi che riguardano i fondamenti stessi della conoscenza sociologica.

Il tema della socializzazione del giovane è dominato nella sociologia dell'educazione di lingua francese degli anni sessanta e settanta da analisi di tipo macro-sociologico, di influenza strutturalista e marxista, che sanciscono il primato delle strutture sugli attori. In questi studi prevale il *paradigma del condizionamento* secondo il quale l'individuo, sotto l'influenza delle «forze sociali», interiorizza risposte e comportamenti predeterminati. L'origine sociale segna il destino e la traiettoria biografica della persona. I processi di socializzazione forniscono la spiegazione della persistenza delle classi e più in generale della stratificazione sociale.

Principale esponente di questa linea interpretativa è il compianto Pierre Bourdieu (Bourdieu e Passeron, 1964, 1970; Bourdieu, 1972)². Il suo contributo sottolinea il ruolo riproduttivo della scuola e delle istituzioni educative. Da questo punto di vista, le disuguaglianze sociali si manifestano e si perpetuano a danno dei giovani provenienti dalle classi popolari perché essi hanno poche probabilità di accedere ai corsi d'istruzione superiore. Bourdieu afferma che per i *delfini*, ossia per gli studenti di origine sociale borghese, il privilegio scolastico deriva dall'appropriazione di un *capitale culturale* socialmente apprezzato a partire già dalla socializzazione familiare. I delfini ereditano dal loro ambiente d'origine non solo abilità linguistiche e simboliche, ma anche qualità come la capacità di orientamento e di presentazione del sé. La resa scolastica di queste ultime risorse, pur indiretta, è ugualmente efficace.

Nella teoria di Bourdieu la nozione di socializzazione è centrale, ma definita in modo contraddittorio. Essa viene presentata come causa e come effetto: come un oggetto da spiegare tramite la struttura sociale e come una spiegazione della stessa. Le azioni sociali sono spiegate tramite la socializza-

² In un recente articolo Philippe Masson (2001) sottolinea l'influenza che l'opera *Les Héritiers* di Bourdieu e Passeron ha avuto nella sociologia francese dell'educazione e, esaminando il contesto sociale e intellettuale dell'epoca, individua gli elementi che contribuiscono alla sua notorietà.

zione degli attori e l'interiorizzazione di schemi e modelli. Questi ultimi, a loro volta, sono definiti come il prodotto di un'azione socializzata.

Per Dubet e Martuccelli (1996) l'argomentazione di Bourdieu non solo è priva di un fondamento psicologico, ma è anche circolare: l'individuo non emerge come protagonista della propria socializzazione. La personalità altro non è che una sorta di modello morale interiorizzato; l'attore non è in grado di avvertire la distanza tra la propria soggettività e il proprio ruolo. Analoga critica proviene dalle osservazioni di Ferry e Renaut (citati in Van Haecht, 1998) che sottolineano la particolare concezione che Bourdieu ha dell'attore sociale: spersonalizzato e privo di responsabilità.

Nel dibattito degli anni settanta emerge e si distingue il punto di vista dell'individualismo metodologico di Raymond Boudon: le azioni individuali non sono la conseguenza meccanica della socializzazione; esse possono essere spiegate attraverso la ricostruzione delle motivazioni degli attori. Boudon concepisce i fenomeni sociali come il prodotto dell'aggregazione di azioni individuali e tratta ne *L'inégalité des chances* (1973) i dati aggregati che figurano in una tabella sulla mobilità sociale come tracce lasciate a livello statistico dalla composizione di comportamenti individuali.

L'ipotesi di un meccanismo di ripetizione nel processo di generazione delle disuguaglianze, sostenuta dalle teorie macro-sociologiche, funzionaliste o neo-funzionaliste, fornisce una spiegazione «più comoda che convincente» (Boudon, 1973, 50). Al rigido paradigma del condizionamento Boudon oppone quello, più flessibile, dell'interazione. Nell'intraprendere le proprie azioni l'individuo è guidato dalle risorse normative e cognitive provenienti dalla propria socializzazione, ma la situazione contingente cui è esposto lo stimola ad acquisire nuove conoscenze, e adottare nuovi orientamenti, oltre ad imporgli vincoli nella sua matrice decisionale. I sociologi che si ispirano all'individualismo metodologico ricercano i fattori causali delle disuguaglianze scolastiche nelle diverse strategie adottate dagli attori nel perseguimento dei propri scopi: l'individuo orienta le sue decisioni secondo la combinazione costi-rischi-benefici che ritiene più vantaggiosa.

L'approccio è multifattoriale e micro-sociologico. Si cerca di spiegare il problema delle disuguaglianze delle opportunità a partire da variabili che riguardano sia gli individui (origine sociale, status dei genitori) sia i contesti sociali e ambientali (la famiglia, la scuola).

A partire dagli anni ottanta, il potere causale attribuito alle classi sociali e ai conflitti associati perde centralità e, nella sociologia di lingua francese, si fanno strada approcci che rendono conto della razionalità, anche se limitata, degli attori. Contro l'idea del carattere deterministico dei processi di socializzazione, in Francia si sviluppa un clima caratterizzato dall'«emergere dell'attore», polemicamente descritto da alcuni autori con la metafora della «fine della glaciazione».

L'ordine sociale, da questo punto di vista, è un prodotto dell'interazione sociale quotidiana. L'interesse sociologico prioritario diventa quindi

descrivere, nel vivo di una situazione familiare o di un'aula scolastica, quali siano i processi attraverso cui si svolge la socializzazione.

Il cambiamento di prospettiva non è dovuto solo al mutamento dei paradigmi sociologici di base, ma anche e soprattutto a quello del clima sociale e scolastico.

I problemi dell'integrazione (dei disabili e dei figli degli immigrati, ad esempio) si sono imposti negli anni ottanta con una tale forza da far perdere di vista il tema della riproduzione. L'emergere di una consistente disoccupazione intellettuale ha alimentato dubbi sui contenuti e sulle didattiche scolastiche. La massificazione dell'istruzione secondaria ha suggerito ai sociologi francesi una sostanziale rivalutazione dell'istituzione scolastica.

3. *Le principali ricerche empiriche nella sociologia dell'educazione francese*

Il progressivo abbandono delle teorie funzionaliste, e l'affievolirsi della capacità di attrazione delle analisi di critica sociale, hanno concorso al proliferare di indagini dirette ad individuare le diverse fonti di variazione della riuscita scolastica. Tra queste, anzitutto, le politiche pubbliche, gli istituti scolastici, gli insegnanti, le pedagogie utilizzate.

Presenterò di seguito alcune recenti ricerche empiriche sulla socializzazione svolte in Francia. La ricerca di Masson (1997) si basa su dati raccolti attraverso un'osservazione partecipante; Montandon (1996) e Merle (1994) ricorrono a interviste semi-strutturate; la ricerca di Haicault (1993, 1994) combina interviste semi-strutturate con videoriprese; Duru-Bellat e Mingat (1993) analizzano dati forniti dal Ministero dell'Educazione.

La tecnica di ricerca utilizzata, qualitativa o quantitativa, dipende dal paradigma teorico preferito dall'autore.

I ricercatori che prediligono l'osservazione *in situ*, l'analisi dei racconti presentati dai bambini e le videoriprese, adottano generalmente una prospettiva microsociologica per sottolineare l'aspetto relazionale del processo di socializzazione.

Gli studiosi che si affidano invece alle elaborazioni statistiche di dati raccolti su larga scala preferiscono sottolineare l'aspetto macrosociologico del ruolo svolto dalla socializzazione nella spiegazione dei fenomeni sociali.

È possibile distinguere due ambiti di indagine in cui si concentrano la maggior parte le ricerche: uno riguarda gli aspetti emotivi e relazionali del processo di socializzazione, l'altro il ruolo della socializzazione scolastica nella costruzione delle disuguaglianze sociali.

3.1. Ricerche sugli aspetti emotivi e relazionali del processo di socializzazione

La socializzazione emotiva

Tra le ricerche riguardanti gli aspetti d'interazione nel processo di socializzazione spicca quella sulla «socializzazione emotiva», condotta da Cléopâtre Montandon. L'autrice ricorda che le emozioni sono «il cuore» della socializzazione in quanto permettono al bambino di scoprire se stesso e di entrare in relazione con gli altri: «la trasmissione delle regole, dei valori, dei giudizi trova il suo fondamento nella propensione a commuoversi» (1996, 265).

L'autrice ha condotto uno studio a Ginevra sulla base di interviste rivolte a 67 ragazzi e ragazze di 11-12 anni che frequentano la sesta classe primaria (corrispondente alla prima media italiana) della scuola pubblica.

Gli obiettivi della ricerca sono sostanzialmente tre. Il primo è censire le esperienze emotive che i ragazzi traggono dall'educazione familiare e scolastica, nonché valutare come essi identifichino ed esprimano i propri sentimenti.

Il secondo obiettivo riguarda il «carattere sociale» della socializzazione emotiva. Si tratta di stabilire fino a che punto i vissuti emotivi dei ragazzi, in diversi contesti, siano segnati dalle relazioni di potere e di status.

Il terzo è studiare l'insieme delle risposte emotive – o, secondo l'espressione di Montandon, delle «costellazioni emotive» – sperimentate in diverse situazioni relazionali. Se, ad esempio, i ragazzi costruiscono la stessa «costellazione emotiva» a scuola e in famiglia ciò può significare che: «le loro emozioni non cambiano da un contesto relazionale all'altro, e che dipendono esclusivamente da loro stessi, smentendo il postulato di una costruzione sociale della socializzazione emotiva» (1996, 269).

Inizialmente le informazioni sull'esperienza dell'educazione familiare e scolastica sono state raccolte lasciando i ragazzi esprimersi spontaneamente sulle loro emozioni. In un secondo tempo per ottenere un corpo di informazioni relativamente comparabili, l'autrice ha rivolto loro delle domande semi-strutturate. Ha richiesto prima che cosa evocassero per loro le parole «emozione» e «sentimento»; in seguito ha presentato una lista di 12 emozioni tra cui indicare quelle già provate a scuola o casa.

Le ragazze (l'autrice non ne indica in numero) presentano il repertorio più esteso di emozioni: più della metà (54%) ha dichiarato di aver provato almeno otto emozioni a scuola, contro il 31% dei ragazzi. Per contro, due emozioni più frequentemente citate dalle ragazze sono la «timidezza» (80% delle ragazze contro il 53% dei ragazzi) e la «paura» (69% *vs* 50%)³.

³ Montandon riconosce che un campione di 67 unità non consente analisi statistiche sofisticate, ma afferma che piuttosto di utilizzare avverbi come «sovente», «raramente», «talvolta» ha scelto di dare indicazioni più precise ricorrendo alla percentuali. In questi casi, tuttavia, è preferibile riportare la distribuzione di frequenza.

Tav. 1. *Emozioni provate dagli studenti a scuola: 67 ragazzi residenti a Ginevra*

| Emozioni scelte | N | % |
|-----------------|----|----|
| Gioia | 62 | 92 |
| Collera | 56 | 84 |
| Noia | 49 | 73 |
| Orgoglio | 48 | 72 |
| Timidezza | 45 | 67 |
| Pietà | 41 | 61 |
| Paura | 40 | 60 |
| Tristezza | 38 | 57 |
| Vergogna | 34 | 51 |
| Amore | 31 | 46 |
| Gelosia | 27 | 40 |
| Odio | 17 | 25 |

Fonte: Montandon (1996, 273)

Circa la metà dei 67 intervistati ha ricordato più frequentemente le emozioni provocate dagli avvenimenti esterni, come: l'annuncio di una notizia, un viaggio, la visita di un amico, una festa. Un quarto dei ragazzi si è anzitutto riferito alle interazioni con le persone. L'ultimo quarto, infine, descrive sensazioni che provengono dall'interiorità: sentirsi forte, avere coscienza di qualcosa.

L'autrice ha costruito due indici, uno composto dalle tre emozioni positive citate più frequentemente, l'altro dalle tre negative. Per evitare arbitrarietà nel classificare le emozioni ha utilizzato le descrizioni delle sensazioni fatte dagli intervistati.

Il valore dell'indice delle emozioni positive è più elevato nei ragazzi (50% *vs* 17% tra le ragazze) e l'indice delle emozioni negative – il cui dato relativo non è indicato – è più elevato nelle ragazze. «Le descrizioni che i ragazzi fanno della loro socializzazione nell'ambito scolastico rinviano ad un contenuto emozionale molto intenso» (Montandon 1996, 272), che l'autrice descrive individuando quattro costellazioni emotive.

Fiducia. Il primo profilo è quello della «fiducia». È il profilo condiviso dalla maggioranza relativa degli intervistati. In esso predominano le emozioni positive e l'ambiente non è considerato minaccioso. Il vissuto emozionale è caratterizzato da una «fiducia tranquilla».

Chiusura. Il profilo della «chiusura» indica un rapporto molto difficile con l'ambiente scolastico, in cui predominano la «paura», la «timidezza»

Tav. 2. *Costellazioni emotive, profili di vissuti emotivi a scuola: 67 ragazzi residenti a Ginevra*

| Costellazioni emotive | Emozioni evocate frequentemente | Emozioni evocate raramente |
|-----------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| «Fiducia» (N=27) | Orgoglio, tristezza, gioia | Collera, timidezza, paura |
| «Chiusura» (N=17) | Paura, timidezza, vergogna | Gelosia, noia, pietà |
| «Impegno» (N=16) | Gioia, pietà, collera | Noia, tristezza, gelosia |
| «Rivolta» (N=7) | Noia, gelosia, collera | Timidezza, vergogna, paura |

Fonte: Montandon (1996, 278)

e la «vergogna». Non sono presenti manifestazioni di «collera». Il vissuto emozionale caratterizzante è la «rassegnazione». Questo gruppo è composto soprattutto da ragazze scolasticamente deboli, ma rassegnate di fronte all'insuccesso scolastico.

Impegno. Il vissuto scolastico di questo profilo è caratterizzato da «gioia», ma anche di «collera» di fronte alle ingiustizie.

Rivolta. Questo profilo, come il secondo, è legato ad un'esperienza negativa della scuola, ma il vissuto emozionale che lo caratterizza è il «conflitto» e non vi è la sofferenza dovuta alla «timidezza» o alla «paura». Questo gruppo è composto principalmente da ragazzi con modesti risultati scolastici, reattivi di fronte alla loro situazione.

Nel primo e nel terzo gruppo vi sono ragazzi e ragazze distribuiti in modo abbastanza paritario. Se però si considerano i risultati scolastici, si osserva che gli allievi particolarmente bravi si trovano soprattutto nel terzo gruppo, mentre le allieve soprattutto nel primo.

Sottolineando le diverse reazioni al successo scolastico (maschi: fierezza) e all'insuccesso (maschi: rabbia; femmine: rassegnazione) l'autrice individua nella socializzazione differenziata secondo il genere la fonte principale delle opposte reazioni emotive.

Con analogo procedimento Montandon individua anche le quattro costellazioni emotive prevalenti nei contesti familiari.

Poiché i vissuti emotivi provati in famiglia non sono analoghi a quelli provati a scuola l'autrice afferma che «le emozioni sono in gran parte legate all'ambiente sociale e non sono dunque tendenze innate dell'individuo» (Montandon, 1996, 279).

Inoltre poiché nell'universo emotivo degli studenti si incontrano maggiori espressioni di «paura», «pietà», «vergogna», «timidezza», rispetto

Tav. 3. *Costellazioni emotive, profili di vissuti emotivi in famiglia: 67 ragazzi residenti a Ginevra*

| Costellazioni emotive | Emozioni evocate frequentemente | Emozioni evocate raramente |
|-----------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| «Fiducia» (N=27) | Orgoglio, tristezza, gioia | Collera, timidezza, paura |
| «Calore» (N=14) | Amore, tristezza, gioia | Collera, paura |
| «Tormento» (N=16) | Paura, gelosia | Orgoglio, amore, pietà |
| «Ambivalenza» (N=6) | Orgoglio, noia, timidezza | Gioia, paura, amore |
| «Vivacità» (N=31) | Gioia, pietà, collera | Gelosia, noia |

Fonte: Montandon (1996, 279)

all'esperienza della vita familiare, la scuola è descritta come «luogo d'insicurezza» (Montandon, 1996, 273).

Il modesto contributo sostantivo di questa ricerca è dovuto all'incompletezza dei suoi dati. Annunciando il carattere puramente «esplorativo» della ricerca, Montandon ha del resto espresso l'intenzione di rinunciare a sofisticate elaborazioni statistiche per tentare una «comprensione» del processo della socializzazione emotiva.

Le conclusioni incomplete e un po' scontate richiamano l'attenzione sulle innegabili difficoltà connesse allo studio delle esperienze emotive. Le emozioni sono parte integrante dei processi di socializzazione e Montandon, con questa ricerca, intende sostenere che lo sguardo dei bambini e dei ragazzi – depositari del prezioso «punto di vista dei socializzati» – debba avere una giusta considerazione.

I rituali quotidiani

La ricerca condotta da Monique Haicault, presentata in due pubblicazioni (1993 e 1994), esamina la socializzazione familiare tramite lo studio dei rituali quotidiani: «per vivere e sopravvivere, una famiglia costruisce un minimo di organizzazione in cui i rituali sono elementi regolati e relativamente regolari» (1993, 277). La socializzazione non è riducibile ad un «insieme statico di principi» (1994, 53). Essa è dinamica, ha uno svolgimento non lineare, non cumulativo e si costruisce soprattutto tramite le interazioni e le esperienze degli attori.

Questa prospettiva porta l'autrice a scegliere, per l'osservazione della relazione genitore-figlio, una «situazione concreta molto interattiva»: il risveglio (Haicault, 1994, 53). Ogni mattina, i bambini che vanno a scuola, vivono relazioni intense con i genitori e subiscono la violenza (relativa, ma sempre violenza) esercitata dai tempi imposti dall'organizzazione sociale.

Haicault analizza la funzione dei rituali quotidiani nella socializzazio-

ne infantile combinando le tecniche classiche d'intervista con la raccolta di racconti di bambini e genitori e con la «registrazione audiovisiva di pratiche sociali in situazione». La ricchezza degli strumenti di indagine messi in campo è giustificata dal carattere esplorativo della ricerca. L'autrice non descrive però né l'ambito della ricerca (ovvero la sua collocazione spazio-temporale) né il campione esaminato (numerosità, provenienza sociale, proprietà).

Sulla base dei dati raccolti mediante videoriprese ed interviste, Haicault individua tre categorie di rituali di risveglio con i quali i genitori «fanno uscire i figli dalla condizione di sonno per condurli verso l'ordine socialmente regolato del tempo e dello spazio scolastico» (1993, 278).

Il *risveglio intrusivo*. Si tratta di un risveglio brusco (con richiami ripetuti, ingressi rumorosi nella cameretta) senza interazioni e senza la collaborazione del bambino. Questi risvegli sono effettuati dai genitori con l'intenzione di rispettare gli impegni orari e migliorare l'organizzazione familiare. Secondo l'autrice, essi non contribuiscono a rafforzare l'autonomia personale del bambino che rimane dipendente dalle azioni dei genitori.

Il *risveglio graduale*. Questo rituale fa intervenire, in tempi diversi, più stimoli: rumori domestici, la voce, il contatto corporale. Il risveglio è «negoziato» ed è richiesta la collaborazione attiva del bambino, di cui è rispettata l'esperienza soggettiva e sollecitata la consapevolezza.

Il *risveglio performance*. Si tratta di un rituale di risveglio funzionale a un'organizzazione e una pianificazione familiare che non consente deroghe. Le interazioni verbali e corporali sono presenti, ma incastrate in ritmi stretti e codificati. Secondo l'autrice questa pratica è molto diffusa nelle famiglie di insegnanti che socializzano i figli sulla base di norme scolastiche.

Dall'esame dei diversi rituali di risveglio, Haicault giunge all'individuazione di cinque «metodi pedagogici» di socializzazione.

Il *metodo maieutico*. Prevede un apprendimento pratico fondato sull'esperienza e sulla scoperta. È utilizzata la parola ma soprattutto la vicinanza corporea, sensoriale e affettiva. L'autrice indica questo metodo come proprio di genitori con elevato livello d'istruzione.

Il *metodo imperativo*. Richiede l'esecuzione di un ordine che non è stato spiegato. Questo metodo si riferisce a norme implicite di comportamento espresse sotto forma di frasi brevi e ripetitive.

Il *metodo per imitazione*. L'apprendimento del bambino avviene tramite la vicinanza corporea e il «facendo come». Questo metodo, molto diffuso in passato quando le famiglie erano numerose, è ora rintracciato dalla

Haicault solo in famiglie di artigiani e di contadini che hanno conservato abitudini di forte coesione sociale. In queste famiglie l'ambiente domestico è molto «vissuto» perché è anche luogo di produzione economica.

Il *metodo sostitutivo*. Consiste nel sostituirsi al bambino nel compiere le azioni proprie del risveglio (lavarsi, vestirsi, versare il latte nella tazza). L'autrice sostiene che esso è proprio «di ambienti intermedi che manifestano una buona volontà educativa, ma che non riflettono sulla loro pedagogia» (1994, 63).

Il *metodo didattico*. Prevede che al bambino venga indicato, tramite dettagliate spiegazioni «l'unico modo buono» di procedere. L'errore è considerato infruttuoso. Il metodo fa ricorso a verbalizzazioni e dimostrazioni.

Haicault considera i rituali quotidiani ricchi di relazioni interpersonali (il risveglio ne è un esempio) come vere e proprie pratiche di socializzazione, da studiare attraverso metodologie qualitative di ricerca. L'osservazione, le videoriprese e le interviste consentono di rispettare la concretezza dell'azione, nonché di studiare in dettaglio le dinamiche di contesto. Da questo punto di vista, inoltre, la spiegazione causale non viene considerata come l'unica modalità di comprensione dei fenomeni studiati.

Questo approccio non interessato alla quantificazione – che l'autrice, mutuando un'espressione di Goffman, definisce «sociologia dolce» – pare smarrirsi nelle sue conclusioni. Haicault indugia in semplificazioni e generalizzazioni fuori luogo.

Ad esempio, è proprio vero che le famiglie adottano «uno» stile pedagogico di socializzazione? Non accade, a volte, che la madre ne adotti uno (non necessariamente quello sostitutivo) e il padre un altro (e non per forza quello autoritario)? O che vengano utilizzati stili diversi per occasioni diverse? O ancora che il metodo adottato risulti una combinazione di elementi provenienti da stili diversi? I genitori adottano lo stesso metodo con tutti i figli o, più ragionevolmente, modulano l'intervento educativo sulle caratteristiche di personalità dei figli stessi?

Interazioni personali e orientamento scolastico

La ricerca di Philippe Masson esamina un aspetto su cui il sistema scolastico francese da oltre vent'anni produce riflessioni e azioni: l'orientamento⁴.

⁴ In Francia, a seguito della legge Jospin del 1989, sono stati istituiti specifici «Programmi d'informazione sull'orientamento». «Consiglieri per l'orientamento» organizzano

Alla conclusione del ciclo secondario gli allievi e le famiglie devono sottoporre al Consiglio di classe un progetto sul proseguimento degli studi. Il Consiglio si pronuncia in merito, accogliendo le proposte o suggerendo percorsi alternativi più adatti alle caratteristiche del giovane.

Scopo della ricerca (1997) è censire il punto di vista degli studenti e dei genitori riguardo il «processo di orientamento» e valutare se le modalità di organizzazione di tale processo, da parte degli istituti scolastici, possano influenzare le scelte degli studenti.

Secondo Masson la spiegazione sociologica delle diversità delle carriere scolastiche (poi professionali) non riguarda solo le differenti culture di classe, i diseguali investimenti delle famiglie nei confronti della scuola in funzione dei benefici attesi o le diverse motivazioni e capacità degli allievi. Un posto centrale va riservato allo studio delle interazioni tra gli individui partecipanti al processo d'orientamento (allievi, genitori, «agenti scolastici»).

Masson afferma di aver potuto osservare «direttamente» e in «modo prolungato», dalla propria posizione d'insegnante, il processo d'orientamento all'interno della scuola secondaria⁵.

Dalle osservazioni di Masson emerge che i genitori e i loro rappresentanti conoscono il funzionamento dell'istituto scolastico. Essi non hanno tuttavia chiara la differenza tra il ciclo tecnologico e quello generale, ignorano sovente quali siano i contenuti delle discipline o a quali sbocchi conducano i diversi percorsi scolastici. Queste incertezze non si riscontrano nei genitori di provenienza sociale elevata che, al contrario, ci tengono a sottolineare, con allusioni o proposte, la loro conoscenza dell'istituzione scolastica. Indipendentemente dalla provenienza sociale e dal grado di conoscenze possedute, la ricerca illustra la tendenza generale dei genitori a criticare gli insegnanti e il funzionamento del Consiglio di classe. I genitori si dicono sconcertati dall'atteggiamento cinico dei professori e del poco tempo che essi dedicano all'analisi dei risultati e dei progetti scolastici degli allievi.

Gli allievi mostrano disinteresse nei confronti delle attività presentate

riunioni di presentazione dei diversi cicli scolastici e sottopongono gli allievi a test attitudinali che li aiutano nell'elaborazione del loro «progetto scolastico e professionale». Vengono anche organizzate visite alle scuole superiori e colloqui con gli insegnanti.

⁵ «Il materiale utilizzato in questo studio è stato raccolto attraverso un'osservazione *in situ* (prolungatasi per quattro anni) in un liceo polivalente situato in una città di 10.000 abitanti di un dipartimento occidentale allo stesso tempo agricolo e industriale» (Masson, 1997, 121).

Gli studenti sono principalmente d'origine popolare (il 60% ha un padre operaio o impiegato).

Per completare la documentazione l'autore ha condotto, inoltre, osservazioni in altre due scuole secondarie della città (partecipando ai Consigli di classe, ai Consigli d'Amministrazione e a riunioni con i genitori). Altri dati provengono da osservazioni e interviste raccolte presso le associazioni di genitori degli allievi.

nei «programmi d'informazione sull'orientamento», preferendo altre fonti d'informazione (genitori, amici, studenti anziani...). Non a torto, secondo Masson. L'autore descrive le riunioni di orientamento come un mezzo, utilizzato dai professori delle scuole superiori, per reclutare studenti nel loro specifico ciclo. Una sorta di messaggio promozionale. Pare quindi che le direzioni degli istituti non si interrogino sul significato di questi programmi, ma li considerino semplici compiti amministrativi.

La conclusione di Masson può essere riassunta nella frase seguente. «L'osservazione prolungata *in situ* suggerisce che la carriera scolastica di un allievo è influenzata anche dalle interazioni quotidiane tra gli agenti dell'istituzione, i genitori e gli allievi, che solo un'attenzione ai percorsi scolastici individuali permette di rivelare» (1997, 129).

La carriera scolastica va considerata come la «risultante della combinazione tra le scelte possibili indotte dalle tappe precedenti della carriera e le *circostanze* definite dalla situazione nella quale si trova l'individuo» (Masson, 1997, 130). Masson introduce nell'analisi sociologica delle carriere la nozione di *circostanza* che rinvia alle scelte e alle azioni dell'individuo, ma anche a ciò che fanno e decidono le altre persone implicate nell'azione. La nozione comprende anche le differenze personali e di comportamento degli allievi e degli «agenti scolastici», le differenze locali nei regolamenti scolastici e le contingenze amministrative.

L'opposizione ai genitori, le passioni del momento, l'affinità con un compagno, sono esempi di criteri con i quali lo studente elabora il proprio progetto scolastico e professionale.

Masson non concorda con studi recenti (Duru-Bellat *et al.*, 1993) che considerano le diverse aspettative d'orientamento espressione delle strategie familiari. Afferma al contrario che, a definire in modo determinante le «richieste d'orientamento», è il funzionamento ordinario degli istituti scolastici. L'autore riporta alcuni esempi. Un istituto, geograficamente vicino ad un liceo professionale, registra molte richieste di frequentare la «4° tecnologica»⁶. In molti collegi rurali, la volontà degli amministratori di mantenere l'organico si combina con l'esigenza delle famiglie che i figli non vadano a studiare lontano da casa. Le scelte d'orientamento si circoscrivono quindi alle competenze insegnate dall'istituto.

Le condizioni materiali d'accesso alla scuola (localizzazione della scuola, offerta dei posti disponibili), i servizi che essa offre (ad esempio l'internato) e il regolamento scolastico influenzano fortemente le richieste d'orientamento.

La ricerca di Masson ha il merito di elaborare dati provenienti da fonti diverse (interviste e statistiche amministrative). Le osservazioni dirette dell'autore arricchiscono inoltre la sua descrizione di elementi «vivi» nei quali chi frequenta la scuola, come insegnante o come studente, facilmen-

⁶ In Appendice è riportata una breve descrizione dell'ordinamento scolastico francese.

te si riconosce. Masson pare innanzitutto interessato a dimostrare che le carriere scolastiche non seguono percorsi lineari e in sequenza: sono il prodotto di un'azione collettiva che si ridefinisce tappa per tappa.

Gli incontri, la situazione emotiva e psicologica del momento, le relazioni personali, i limiti istituzionali influenzano – in maniera imponderabile – le scelte dell'allievo.

Un approccio di questo tipo consente di rendere conto anche delle carriere «erratiche» con progetti non definiti o che variano da un anno all'altro.

Età, sesso, origine sociale concorrono certo alla determinazione delle carriere scolastiche. Masson introduce tuttavia una variabile, quella di *circostanza* che, pur se nebulosa, descrive bene quanto di imprevisto e di imprevedibile c'è nelle nostre biografie.

3.2. Ricerche sulla costruzione sociale delle disuguaglianze scolastiche

Origine sociale e riuscita scolastica

Tra le ricerche sociologiche francesi dirette a studiare il ruolo della socializzazione scolastica nella costruzione delle disuguaglianze sociali la ricerca di Duru-Bellat, Jarousse e Mingat (1993) occupa un posto di rilievo.

Gli autori polemizzano anzitutto con la recente tendenza della sociologia francese di considerare esauriti gli approcci macro-sociologici ed apprezzare maggiormente le ricerche qualitative ed etnologiche.

Essi non concordano con la rinuncia di una prospettiva macro, precisando però che quest'ultima può produrre risultati solo se «non si limita ad una visione descrittiva come fa la demografia scolastica» (1993, 44).

Con questi intenti gli autori elaborano i dati di un'inchiesta longitudinale⁷ che delinea le carriere scolastiche di circa 2000 allievi dal loro ingresso nella scuola primaria. Scopo della ricerca è «identificare le differenti tappe, i diversi meccanismi e i contesti della produzione progressiva delle disuguaglianze sociali di carriera» (1993, 44).

Individuando nella scuola un elemento di riproduzione della stratificazione sociale, gli autori mettono l'accento sulla corrispondenza fra strutture del sistema scolastico e gerarchie sociali. Il sistema scolastico francese è diversificato – ciclo corto e lungo, indirizzo generale e tecnico, ecc. – sia nei contenuti di insegnamento sia nelle caratteristiche dei ragazzi che accoglie. Esso anticipa, secondo gli autori, «destini sociali differenti».

⁷ Inchiesta condotta da Duru-Bellat e Mingat per conto dell'IREU (Université de Bourgogne) e pubblicata nel 1987 e 1988.

Questi partono dalla constatazione dell'esistenza di forti differenziazioni sociali nelle carriere scolastiche degli allievi. La percentuale di ragazzi che giungono al «secondo ciclo lungo» (il ciclo scolastico di indirizzo generale) è del 32 % per i figli di operai e del 86 % per i figli dei dirigenti.

Per non limitarsi ad una descrizione, gli autori intendono in primo luogo rilevare come le differenze di riuscita scolastica incidano sul proseguimento degli studi e, in secondo luogo, esaminare la connessione causale tra scarti nella riuscita scolastica e differenze nei percorsi di carriera.

La tav. 4 mostra come si distribuisce la probabilità d'accesso al «secondo ciclo lungo», in relazione ai risultati scolastici ottenuti dagli studenti al termine della scuola primaria e della 5° classe. Gli studenti con un buon profitto (la cui media dei voti è pari o superiore al valore della media generale di tutti gli studenti più quello dello scarto tipo σ), hanno una probabilità più elevata di quelli con risultati scarsi (la cui media dei voti è pari o inferiore al valore della media generale di tutti gli studenti meno quello dello scarto tipo σ)⁸.

Tav. 4. *Probabilità di accesso (in percentuale) al «secondo ciclo lungo» nella scuola secondaria francese secondo i risultati scolastici ottenuti al termine del ciclo preparatorio della scuola primaria (corrispondente alla nostra 1° elementare), del ciclo medio (equivalente alla nostra 5° elementare) e della classe 5° (corrispondente alla nostra 2° media)*

| Risultati scolastici | Ciclo preparatorio | Ciclo medio | Classe 5° |
|---|--------------------|-------------|-----------|
| Studenti la cui media dei voti è pari o superiore al valore della media generale di tutti gli studenti più quello dello scarto tipo σ | 66,1 % | 84,4 % | 91,4 % |
| Studenti la cui media dei voti è pari o inferiore al valore della media generale di tutti gli studenti meno quello dello scarto tipo σ | 23,1 % | 9,9 % | 2,4 % |

Fonte: Duru-Bellat *et al.* (1993, 47)

⁸ Gli autori non illustrano il loro procedimento, ma è verosimile che abbiano standardizzato i punteggi dei risultati scolastici per ottenere una distribuzione con scarto-tipo

A proseguire gli studi sono certo gli allievi migliori, ma i dati della tav. 5 mostrano in quale misura l'origine sociale influenzi la possibilità d'accesso al «secondo ciclo lungo». Non si tratta tuttavia di dati reali, ma dei risultati di una simulazione. Essi illustrano gli scarti nelle probabilità d'accesso al «secondo ciclo lungo» per ragazzi che ottengono differenti risultati scolastici nel ciclo preparatorio e nella classe 5°. Le probabilità d'accesso al «secondo ciclo lungo» sono calcolate a seconda che la media dei voti individuali alla fine di questi due anni scolastici di sia uguale o inferiore al valore della differenza tra media generale dei voti di tutti gli studenti e lo scarto tipo σ intorno alla media generale; oppure sia uguale o maggiore alla somma tra questa media e lo scarto tipo.

Tav. 5. *Probabilità d'accesso (in percentuale) al «secondo ciclo lungo» nella scuola secondaria francese, secondo i risultati scolastici nel ciclo preparatorio della scuola primaria (corrispondente alla nostra prima elementare) e l'origine sociale. Simulazione*

| Origine sociale | Risultati scolastici nel ciclo preparatorio | | |
|---|---|--------------------------------------|----------------------------|
| | Media generale - 1σ | Intorno alla media generale dei voti | Media generale + 1σ |
| Figli di quadri superiori | 63,4% | 80,6% | 90,8% |
| Figli di lavoratori che svolgono professioni intermedie | 33,2% | 54,3% | 74,0% |
| Figli di operai | 15,8% | 31,0% | 51,9% |

Fonte: Duru-Bellat *et al.* (1993, 49).

Le *chances* dei figli dei quadri superiori che hanno conseguito risultati scolastici scarsi (63,4%) restano maggiori di quelle dei più brillanti figli di operai (51,9%).

Secondo gli autori, tra i fattori che differenziano le carriere un peso causale rilevante è svolto dai «meccanismi d'orientamento», ossia dalle procedure attraverso cui gli studenti e i familiari decidono se proseguire gli studi e con quale indirizzo.

Il punto di partenza del «processo d'orientamento» è costituito dalle espressioni dei desideri delle famiglie. Questi sembrano essere decisivi nel processo decisionale. Il Consiglio di classe e l'amministrazione scolastica,

uguale a 1. In seguito hanno calcolato la percentuale degli studenti il cui scarto tipo è minore o maggiore di 1.

generalmente, rafforzano la scelta che la famiglia fa per il proprio figlio, «senza correggere le motivazioni sociali che ne sono alla base» (1993, 54).

Si registra, ad esempio, una «perseveranza» dei genitori appartenenti agli strati più favoriti nel far proseguire gli studi ai propri bambini, anche quando i risultati scolastici suggerirebbero altre scelte. Le famiglie di origine sociale elevate sono sempre «molto perseveranti» anche con gli allievi più modesti, mentre le famiglie operaie perseverano fino a quando il valore del ragazzo è sufficientemente elevato da rendere ragionevole la speranza in un successo.

Questa modalità decisionale esprime «un modello più generale di auto-selezione socialmente differenziata» (1993, 55). I figli di operai devono ottenere in 5° classe (equivalente alla nostra 2° media) una media dei voti di almeno 14/20 perché il loro «indice di perseveranza» abbia un valore paragonabile a quello dei bambini di famiglie agiate con una media di 8/20.

Tav. 6. *Indice di perseveranza* (in percentuale) delle famiglie francesi nel far proseguire gli studi ai ragazzi in relazione ai voti scolastici e all'origine sociale*

| | Media dei voti ottenuti nella classe 5° | | | |
|---------------------------|---|-------|-------|-------|
| | 8/20 | 10/20 | 12/20 | 14/20 |
| Figli di quadri superiori | 68,4% | 81,6% | 86,4% | 85,9% |
| Figli di operai | 26,0% | 46,2% | 62,5% | 68,0% |

Fonte: Duru-Bellat *et al.* (1993, 54).

* L'«indice di perseveranza» è dato «dalla differenza di due probabilità: quella di accedere al secondo ciclo lungo indipendentemente dal tempo impiegato e quella di accedervi senza ripetenze» (Duru-Bellat *et al.*, 1993, 54).

L'«indice di perseveranza» esprime la volontà di accedere alle classi superiori anche a costo di ripetere uno o più anni scolastici.

Questa relativa indifferenza al tempo impiegato per completare il ciclo di studi incontra tuttavia in Francia dei limiti istituzionali. L'età costituisce infatti un criterio negativo nella decisione del Consiglio di classe di far accedere l'allievo al «secondo ciclo lungo».

Le famiglie modulano, di conseguenza, le loro strategie scegliendo «il livello scolastico in cui ripetere la classe può rivelarsi più utile in termini d'orientamento» (1993, 55).

In effetti, non appare privo di conseguenze il ritardare il più possibile la ripetizione di una classe. Osservando le carriere degli allievi che hanno

ripetuto almeno una classe della scuola secondaria, gli autori notano che gli studenti hanno ripetuto in 3° (l'equivalente dell'ultimo anno della nostra scuola media) hanno maggiori *chances* (73,9%) di accesso al «secondo ciclo lungo» rispetto chi ha ripetuto in 4° o 5° (35,1%).

Un argomento di sostegno al «valore strategico» nel ripetere la classe 3° sta nella sua prossimità al momento dell'orientamento. Questa strategia manifesta una buona comprensione dei meccanismi del sistema scolastico e una forte intenzione di proseguire il corso di studi. Non è un caso che tra gli allievi provenienti da ceti favoriti che ripetono una classe, il 75% ripete proprio la 3°.

Oltre ad studiare le variabili tradizionalmente esaminate in questo genere di studi (origine sociale dell'allievo e risultati scolastici), la ricerca rivolge uno sguardo anche al contesto.

Lo studio conferma l'esistenza di un «effetto istituto», ovvero: l'influenza che le organizzazioni scolastiche hanno sullo sviluppo delle carriere degli allievi. Questo effetto è relativamente moderato alle due estremità della distribuzione del valore scolastico («allievi eccellenti» e «allievi scarsi»). È invece rilevante per gli allievi con caratteristiche medie.

Al termine della 3° classe, quando il tasso medio di passaggio al livello superiore è del 63%, esso può invece variare dal 27 all'87%, secondo l'istituto scolastico frequentato.

Questo risultato viene attribuito all'influenza di tre fenomeni: l'esistenza, nelle scuole, di pratiche diverse in materia di orientamento; il carattere «socialmente tipizzato degli istituti»; una significativa tendenza delle scuole «popolari» a mostrarsi più selettive. Si tratta di ipotesi che non vengono però controllate empiricamente.

La costituzione delle «classi di livello»

In un studio successivo Duru-Bellat e Mingat (1997) hanno approfondito l'analisi dell'«effetto-istituto» ossia l'influenza che le specificità amministrative, organizzative e pedagogiche di ogni scuola possono avere sulla carriera scolastica degli allievi.

In particolare, gli autori esaminano la pratica – molto diffusa in Francia – della «costituzione di classi di livello». Essa prevede la formazione di classi in cui gli allievi hanno un omogeneo livello di rendimento scolastico.

Queste politiche di «discriminazione positiva» sono ispirate dalla «pedagogia differenziale» secondo cui gli allievi possono raggiungere obiettivi comuni soltanto se vengono rivolti loro interventi educativi calibrati secondo le caratteristiche personali e le competenze possedute.

L'efficacia di tale pratica è poco documentata. Spesso non è stato stimato in quale misura i progressi degli allievi dipendano dalle caratteristiche della classe frequentata (in particolare del suo livello medio) e dal suo grado di eterogeneità.

Per accertare l'effetto delle classi di livello sul miglioramento degli stu-

denti gli autori hanno rilevato il loro «livello individuale»⁹ all'inizio del secondo ciclo (e quindi all'inizio della 6° classe (equivalente alla nostra 1° media) e il livello medio rilevato nella classe¹⁰.

Tav. 7. *Punteggio medio ottenuto nei «test di conoscenza» da studenti francesi all'inizio della 6° classe (equivalente alla nostra 1° media) secondo il livello iniziale degli allievi e quello della classe (media della classe uguale a 100)*

| | Punteggio individuale all'inizio della 6° classe | | | | |
|------------------------------|--|---------|----------|-----------|-------|
| | < 85 | 85 - 95 | 95 - 105 | 105 - 115 | > 115 |
| Punteggio medio della classe | | | | | |
| < 90 | 82,6 | 91,8 | 96,7 | 104,9 | 109,9 |
| 90 - 96 | 84,6 | 93,6 | 100,2 | 106,6 | 115,6 |
| 96 - 103 | 85,2 | 94,7 | 100,9 | 107,6 | 115,2 |
| 103 - 108 | 86,7 | 94,6 | 100,9 | 108,2 | 116,4 |
| > 108 | 86,6 | 97,4 | 103,1 | 109,8 | 117,0 |

Fonte: Duru-Bellat e Mingat (1997, 775)

I dati presentati nella tav. 7 mostrano come gli studenti inseriti in una classe di livello medio elevato progrediscono meglio degli altri. Ben 4 punti separano gli allievi più deboli delle classi più modeste, rispetto a quelli che frequentano le classi migliori. Lo scarto è ancora più marcato per gli allievi con un buon livello iniziale (7,1 punti)¹¹. È dall'eterogeneità

⁹ Gli autori hanno utilizzato i «test di conoscenza» somministrati al campione di ragazzi selezionato per la ricerca DEP (i cui punteggi sono stati standardizzati con una media di 100, e uno scarto tipo di 15).

¹⁰ Dati raccolti fra il 1989 e il 1992 dalla Direzione della Valutazione e dei Programmi (DEP) del Ministero dell'Educazione. La ricerca ha coinvolto 212 istituti e più di 20 000 studenti, ma non può essere considerata rappresentativa della situazione francese. Infatti ha riguardato in maggior misura istituti situati in «Zones d'éducation prioritaire» (zone svantaggiate) e in minor misura in istituti che si trovano in zone rurali rispetto alla media nazionale (20% *vs* 14% e 11,3% *vs* 21,6%). Inoltre, sempre rispetto la media nazionale, gli istituti coinvolti nella ricerca contano più figli di operai (+5%) e studenti con ritardo scolastico (+8%).

¹¹ Duru-Bellat e Mingat avvertono che conviene prendere questi risultati con precauzione perché altri fattori sociali potrebbero essere associati ai progressi degli allievi. Presentano quindi un modello causale multivariato che considera simultaneamente fattori individuali (livello iniziale, nazionalità, età all'ingresso della 6°, professione dei genitori, sesso) e contestuali (appartenenza a una delle seguenti categorie di classe: GC1 classe debole a eterogeneità bassa, GC2 classe debole a eterogeneità media o forte, CG3 classe media a

del livello della classe, infatti, che gli studenti mediocri traggono vantaggio perché ad essa è associata una riduzione dello scarto tra «alunni forti» e «alunni deboli». Analogamente, ad un ambiente omogeneo è associato un aumento delle disparità di rendimento tra gli allievi.

La separazione per livelli sortisce dunque l'effetto perverso di migliorare i risultati dei gruppi «forti» e peggiorare quelli dei «gruppi deboli».

Ciò dipende anzitutto dalla didattica: a parità di programma, gli allievi dal buon rendimento scolastico ricevono un insegnamento astratto, ricco di dimostrazioni e centrato sulla disciplina, mentre agli allievi giudicati mediocri è impartito un insegnamento concreto, basato sugli esempi e centrato sulla relazione insegnante-alunno.

Un secondo fattore è psicosociale: l'assegnazione ad una data categoria influenza il processo di costruzione dell'identità personale e sociale del bambino, che interiorizza un repertorio di prestazioni future limitato e non ambizioso.

I questionari informativi sugli allievi

La prassi consolidata della scuola francese di raccogliere informazioni sugli allievi è oggetto di un'interessante ricerca condotta da Merle (1994).

All'inizio dell'anno scolastico, studenti e famiglie devono compilare e consegnare all'amministrazione degli istituti scolastici le cosiddette *fiches de renseignements*, ovvero questionari riguardanti il curriculum e la situazione sociale degli allievi. Poiché in Francia sono circa cinque milioni gli studenti che frequentano la scuola di secondo grado si può stimare – contando un minimo di cinque *fiches* per allievo – che annualmente ne vengano compilate circa 25 milioni.

Merle intende accertare i rapporti esistenti tra queste schede e i processi di valutazione e orientamento operati dagli insegnanti. Lo scopo è individuare le conseguenze sociali dell'utilizzo di tale pratica. Si tratta di valutare se l'uso delle *fiches de renseignements* contribuisca alla costruzione sociale delle disuguaglianze scolastiche¹².

eterogeneità media, CG4 classe media a eterogeneità media o forte, CG5 classe forte a eterogeneità bassa, media o forte). Il modello conferma che i miglioramenti degli allievi sono deboli soprattutto nelle classi omogenee di livello basso e medio.

¹² La ricerca si è svolta, nel gennaio del 1991, attraverso interviste semi-strutturate rivolte ad un campione non casuale: una popolazione di 32 professori di liceo della classe iniziale o terminale. La scelta della classe iniziale o finale è stata suggerita a Merle dall'ipotesi che insegnare ad allievi al principio del ciclo scolastico secondario, piuttosto che alla fine, possa influenzare l'atteggiamento dei professori verso l'uso delle *fiches*. L'età degli insegnanti intervistati è prossima all'età media della popolazione insegnante in Francia (43 anni). Per quanto riguarda le materie d'insegnamento vi è, invece, una sotto-rappresentanza dei professori di materie letterarie. Gran parte delle interviste è stata realizzata in un liceo «polivalente» definito da l'Inspection Générale de l'Education Nationale come «rappresentativo» in termini di reclutamento sociale degli studenti.

La ricerca di Merle non individua una relazione causale chiara. «Un fascio convergente di indici relativi ai significati della pratica delle *fiches de renseignements*, permette di considerare che esistono delle “possibilità” che essa sia in rapporto con la costruzione sociale delle disuguaglianze scolastiche» (1994, 587). L'autore non precisa quali siano questi «indici» – forse il termine più adatto sarebbe indicatori –; afferma invece che «più delle ricerche sociologiche sull'organizzazione delle scuole, sono gli studi sul modo in cui si forma il giudizio dei professori ad indicare come le valutazioni degli insegnanti siano dipendenti dai contesti e dalle informazioni possedute» (1994, 587).

Questa ricerca tenta di costruire «dei modelli interpretativi (...) che, al di là delle singolarità biografiche, rinviano a insiemi coerenti d'attitudine e d'opinione dei professori» (1994, 562).

Il diverso uso che il professore può fare della *fiche* rimanda a tre diversi criteri di comportamento rispetto alla raccolta di informazioni riguardo l'allievo: lo «studente senza storia»; l'identificazione dello studente tramite il suo «libretto»; l'identificazione tramite il «dossier».

Il criterio dell' «allievo senza storia» è proprio dei professori che non ritengono utile conoscere la storia scolastica e l'origine sociale degli allievi. Essi motivano questa scelta con l'indipendenza di giudizio e si attengono a una definizione stretta del ruolo dell'insegnante. Si tratta di un gesto riflessivo e di rottura verso il comportamento dominante della professione.

I professori che preferiscono identificare l'allievo tramite il libretto nelle *fiches* chiedono informazioni solo di tipo scolastico.

Il criterio del dossier rispecchia l'opinione prevalente tra i professori francesi che l'allievo sia un «tutto» e che per poter programmare gli obiettivi didattici occorra conoscere, oltre i risultati scolastici precedenti, la professione dei genitori, il numero dei componenti del nucleo familiare, le caratteristiche dell'abitazione, i divertimenti e i passatempi.

Dal momento che non esiste nessuna ragione strettamente scolastica per richiedere tutte queste informazioni, Merle ritiene che gli insegnanti mostrino una «curiosità selettiva» nel voler identificare socialmente l'allievo. Questa pratica stimola valutazioni che non sono prive d'influenza nei giudizi scolastici. Il meccanismo, del resto, è ben compreso da alcuni studenti che ostentano i titoli dei genitori per beneficiare di un rapido riconoscimento nella classe.

4. Conclusioni

Il tema delle disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione è stato centrale nella sociologia dell'educazione francese degli anni sessanta. La rassegna delle più recenti ricerche sulla socializzazione mostra che, pur non essendo più sostenuto da teorie condivise, continua ad essere fecondo di studi.

I cambiamenti che hanno segnato le politiche educative hanno però imposto ai ricercatori francesi un rinnovamento degli indicatori. Ad esempio, il tasso di accesso ai diversi livelli scolastici, sufficiente negli anni sessanta e settanta a descrivere le disuguaglianze scolastiche, nell'epoca della scuola di massa non è più così significativo.

La permanenza del ragazzo all'interno del sistema scolastico non può essere *tout court* considerata un indicatore di riuscita o di integrazione. In tempi recenti non si assiste più ad una facile esclusione degli studenti francesi dalla scuola. Molti giovani vivono, tuttavia, l'esperienza scolastica con disimpegno, assenteismo, incomprensione degli scopi e delle regole dell'istituzione (Dubet e Martuccelli, 1996). Gli studenti francesi costituiscono oggi una categoria più complessa perché più eterogenea.

Le ricerche più recenti indagano le conseguenze inattese della crescita della scolarizzazione. Thierry Blöss e Valérie Elrich sostengono che essa «ha mantenuto, se non accentuato, le differenze tra gli studenti secondo la loro provenienza sociale e scolastica» (2000, 770). L'aumento dei diplomati ha provocato un'inflazione dei titoli scolastici e la loro svalutazione, trasformando l'istruzione superiore da fattore individuale di promozione sociale a elemento di «declassamento collettivo». La principale conseguenza della massificazione dell'istruzione secondaria è stata il rafforzamento della selezione nei poli dell'eccellenza scolastica (le università prestigiose e le *Grandes Ecoles*).

Il dibattito sulla democratizzazione della scuola – secondo Duru-Bellat, Kieffer e Marry (2001) – deve gettare luce anche sulle disuguaglianze tra i generi. Il miglior profitto scolastico delle ragazze risulta paradossale se confrontato alla loro esclusione dai curricula scolastici più ambiziosi. Secondo queste autrici, le ragazze realizzano un'autoselezione «ragionata e ragionevole (...) anticipando le occasioni d'impiego che saranno loro offerte – soprattutto nel terziario – e il loro futuro ruolo di spose e di madri, che limitano le loro possibilità d'investimento professionale» (2001, 252).

Le analisi microsociologiche hanno consentito, a partire dagli anni ottanta, di descrivere le relazioni complesse e le dinamiche delle classi e degli istituti. Le tecniche della ricerca qualitativa «immerse nel sociale in movimento, aiutano le metodologie quantitative ad aggiornare gli indicatori» (Haicault, 1994, 51). Queste ricerche hanno posto il problema dell'influenza che situazioni particolari e locali hanno nella determinazione delle carriere scolastiche.

Non è tuttavia opportuno contrapporre approcci macro e micro. Ciò che conta è lo sviluppo e la definizione di termini più adeguati all'analisi dei fenomeni educativi (Duru-Bellat *et al.*, 1993).

Gli studi sulla socializzazione, pur rinnovati, non hanno tuttavia ancora ampliato il loro ambito di interesse. La maggior parte delle ricerche francesi, infatti, ha ancora per oggetto la scuola. Sorprendentemente scarsi sono, ad esempio, gli studi sulla socializzazione dei giovani, sul ruolo

svolto dai mass-media (in particolare dalla televisione) e sulle loro numerose funzioni (diffusori di messaggi, sostituti affettivi).

Allo stesso modo, resta ancora poco esplorata la socializzazione dal punto di vista dei socializzati. In modo particolare, sono i bambini ad essere assenti nell'analisi delle dinamiche sociali. Essi sono presi in considerazione solo a partire dalle categorie socio-professionali dei genitori e in funzione dei progetti educativi, economici e sociali loro rivolti.

All'inizio di questo lavoro ho ricordato un giudizio *tranchant* di Raymond Boudon secondo cui un bilancio degli studi sulla socializzazione sarebbe impossibile. In conclusione mi sembra opportuno citare un altro monito di questo autore: «le proposte più interessanti sui fenomeni della socializzazione non si trovano necessariamente nella letteratura posta ufficialmente sotto questa etichetta» (1982, 446).

Questa affermazione è rafforzata dagli esiti della nostra rassegna. L'esposizione ad uno specifico ambiente culturale e sociale, l'adattamento e gli interventi educativi concorrono a influenzare il sistema di credenze, atteggiamenti, comportamenti e valori che orienta l'azione del soggetto. Qualsiasi fenomeno sociale, poiché è posto in essere da azioni individuali o dalla loro composizione, è quindi una fonte di informazioni sulla socializzazione.

Queste considerazioni mostrano quanto sia impervia la strada che porta alla comprensione e alla spiegazione dei processi di socializzazione. Con quale attrezzatura e con quali mappe possiamo affrontare un tema se tutto «ha a che fare» con esso e tramite esso si è data una spiegazione a tutto (la persistenza delle classi, l'integrazione della società, la resistenza al cambiamento)? La considerazione di meccanismi sociali più specifici – sinora compresi all'interno del concetto generale, troppo generale, di socializzazione – sembra la strada più fruttuosa di ricerca teorica e empirica da affrontare negli anni a venire.

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università di Torino

Appendice - L'ordinamento scolastico in Francia

La *scuola elementare* francese è di cinque anni ed è ripartita in tre cicli: 1° ciclo (preparatorio); 2° ciclo (elementare); 3° ciclo (medio).

Ad essa segue l' *istruzione secondaria di primo grado* (equivalente alla nostra scuola media) che dura 4 anni e si realizza nei *collèges*. Essa è suddivisa in due cicli: il ciclo di osservazione (classi VI e V) e il ciclo di orientamento (classi IV e III).

L'obbligo scolastico si conclude dopo il primo anno di scuola superiore di secondo grado, quando lo studente ha circa 16 anni. Gli studenti che non intendono proseguire gli studi tra i 14 e i 16 anni possono accedere ai CPPN (*classes professionnelles de niveau*) con funzioni di orientamento professionale e ai CPA (*classes préparatoire d'apprentissage*) per la formazione professionale.

L' *istruzione secondaria di secondo grado* si effettua nei *lycées* che comprendono due tipi di istituti: i licei di insegnamento generale e tecnico e i licei professionali.

I licei di insegnamento generale e tecnico hanno durata triennale: classe II (proseguimento della classe III dei *collèges*), classe I e classe terminale.

Al momento dell'iscrizione al liceo generale gli studenti possono scegliere tra un indirizzo generale e uno tecnico.

All'interno dell'«indirizzo generale» gli studenti possono scegliere un indirizzo più specifico in una delle seguenti aree:

Area delle lettere: indirizzo umanistico, linguistico, artistico.

Area delle scienze economiche: scienze umane e sociali, matematiche ed economiche.

Area degli studi scientifici: indirizzo matematico-fisico, matematico-biologico, matematico-tecnologico.

Al termine del corso, dopo un esame molto selettivo, gli studenti conseguono il *baccalaureato di scuola secondaria superiore*.

L'«indirizzo tecnico» include due tipi di corso. Uno mira al *baccalaureato tecnico* (BTN) che consente sia la prosecuzione degli studi superiori che l'inserimento nel mondo del lavoro. L'altro porta al conseguimento del *brevet tecnico* (BT), diploma con valore professionale ma che non preclude il proseguimento degli studi.

I licei professionali durano 1 o 2 anni. Comprendono 69 tipi di corso per il conseguimento del BEP (Brevetto di studi professionali) e 220 tipi di specializzazioni per il conseguimento del CAP (Certificato di attitudine professionale). Il CAP equivale alla nostra «qualifica»: il corso di studi è breve e prepara all'esercizio di un mestiere specifico. A differenza dell'Italia entrambi i titoli permettono agli studenti, proseguendo gli studi per due anni, di conseguire il *baccalaureato tecnico* (BTN).

In Francia l'istruzione superiore si conclude nelle Università o nelle *Grandes Ecoles* (*Ecole polytechnique*, *Ecole normale supérieure*, ENA, HEC). Dopo due anni gli studenti conseguono il Diploma, dopo tre la Licenza. La *Maîtrise* corrisponde alla nostra laurea e si consegue dopo quattro anni; dopo sei anni si consegue il *doctorat de troisième cycle*.

Riferimenti bibliografici

- Baudelot C. e Establet R. (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero (trad. it. *Sistema scolastico e società capitalistica: Il caso della Francia*, Torino, Mulino, 1976).
- Bernard-Becharies J.-F. (1994), *Quels paradigmes pour une théorie de l'enfant acteur?* «Revue de l'Institut de Sociologie», 1-2, pp. 21-37.
- Berthelot J.-M. (1993), *École, orientation, société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Blöss T. e Erlich V. (2000), *Les nouveaux «acteurs» de la sélection universitaire: les bacheliers technologiques en question*, «Revue Française de Sociologie», XLI, 4, pp. 747-775.
- Boudon R. (1972), *Istruzione e mobilità sociale*, in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino.
- Id. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin (trad. it. *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, Zanichelli, 1979).
- Id. (1978), *Education et inégalités*, in *Effets économiques et sociaux de l'enseignement*, Vevey, Delta.
- Id. (1986), *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Fayard (trad. it. *L'ideologia. L'origine dei pregiudizi*, Torino, Einaudi, 1992).
- Id. (1992) (a cura di), *Traité de sociologie*, Paris, PUF (trad. it. *Trattato di sociologia*, Bologna, Il Mulino, 1996).
- Id. (1998), *Social Mechanisms Without Black boxes*, in Hedström P. e Swedberg R., *Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 172-203.
- Boudon R. e Bourricaud F. (1982), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF (trad. it. *Dizionario critico di sociologia*, Roma, Armando, 1992).
- Bourdieu P. e Passeron J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Edition de Minuit (trad. it. *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, 1971).
- Id. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie de systèmes d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1972), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino.
- Id. (1979), *La distinction - critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit (trad. it. *La distinzione*, Bologna, Il Mulino, 1983).
- Bressoux P. (1995), *Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture*, «Revue Française de Sociologie», XXXVI, 2, pp. 273-294.
- Bulle N. (1996), *Simulation des choix de filière scolaire - Application à l'orientation des élèves dans le second cycle du secondaire depuis le début du siècle en France*, «Revue Française de Sociologie», XXXVII, 4, pp. 576-604.
- Cacoualt M. e Oevrard F. (1995), *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte.
- Cherkaoui M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF
- Coulon A. (1993) *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF
- Cousin O. (1995), *Compte rendu de Le collègue au quotidien. Adaptation, sociali-*

- sation et réussite scolaire des filles et des garçons di G. Felouzis (Paris, PUF, 1994), «Cahiers Internationaux de sociologie», XCVIII, 2, pp. 423-424.
- Cuin J.-H. (1995), *La sociologie et la mobilité sociale: les énigmes du cas français*, «Revue Française de Sociologie», XXXVI, 1, pp. 36-60.
- Derouet J.-L. (1992), *Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailie.
- Dubar C. (1991), *L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel*, «Revue Française de Sociologie», XXXV, 2, pp. 283-291.
- Dubet F. (1973), *Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet*, «Revue Française de Sociologie», XIV, 2, pp. 221-242.
- Id. (1991), *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- Dubet F. e Martuccelli D. (1996), *Théorie de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*, «Revue Française de Sociologie», XXXVII, 4, pp. 511-535.
- Id. (1996), *A l'école – sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. e Mingat A. (1993), *Les scolarités de la maternelle au lycée – Etapes et processus dans la reproduction des inégalités sociales*, «Revue Française de Sociologie», XXXIV, pp. 43-60.
- Duru-Bellat M. e Mingat A. (1997), *La constitution des classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice*, «Revue Française de Sociologie», XXXVIII, 4, pp. 759-789.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. e Marry C. (2001), *La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné*, «Revue Française de Sociologie», XLII, 2, pp. 251-280.
- Euriat M. e Thelot C. (1995), *Le recrutement sociale de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990*, «Revue Française de Sociologie», XXXVI, 3, pp. 403-438.
- Ehrlich S. (1972), *La capacité d'appréhension verbale*, Paris, PUF.
- Id. (1978), *L'acquisition des connaissances par l'enfant*, in *Effets économiques et sociaux de l'enseignement*, Vevey, Delta.
- Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Colin.
- Gavoille J. (1998), *Compte rendu de L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* di G. Vincent (Presses Universitaires de Lyon, 1994) «La Revue du MAUSS», pp. 454-456.
- Ghisleni M. e Moscati R. (2001), *Che cos'è la socializzazione*, Roma, Carocci.
- Haicault M. (1993), *Les rituels familiaux comme pratiques de socialisation*, «Revue de l'Institut de Sociologie», 1-4, pp. 227-291.
- Id. (1994), *Interactions parents-enfants: une approche filmique de la socialisation*, «Revue de l'Institut de Sociologie», 1-2, pp. 51-68.
- Javeau C. (1994), *Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales*, «Revue de l'Institut de Sociologie», 1-2, pp. 15-19.
- Laflamme S. (1998), *Origine sociale, mass-media et réussite scolaire*, «La Revue du MAUSS», 12, pp. 353-361.
- Masson P. (1997), *Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation*, «Revue Française de Sociologie», XXXVIII, 1, pp. 119-142.
- Id. (2001), *La fabrication des héritiers*, «Revue Française de Sociologie», XLII, 3, pp. 477-507.

- Maurice M. (1994), *Acteurs, règles et contextes. A propos des formes de la régulation sociale et de leur mode de généralisation*, «Revue Française de Sociologie», XXXV, 4, pp. 645-658.
- Merle P. (1994), *Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires*, «Revue Française de Sociologie», XXXV, 4, pp. 561-591.
- Id. (1998), *L'efficacité de l'enseignement*, «Revue Française de Sociologie», XXXIX, 3, pp. 565-589.
- Mollo-Bouvier S. (1994), *Présentation*, «Revue de l'Institut de Sociologie», 1-2, pp. 11-13.
- Montandon C. (1996), *Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants*, «Revue Française de Sociologie», XXXVII, 2, pp. 263-285.
- Prost A. (1992), *Education, société et politiques: une histoire de l'enseignements en France de 1945 à nos jours*, Paris, Editions du Soleil.
- Remy J. e Zylberberg J. (1991), *Socialisation et socialisations*, in «Social-Compass», 38, 4, pp. 339-344.
- Rechlin M. (1991), *Les différences individuelles à l'école*, Paris, PUF.
- Sirota R. (1994), *L'enfant dans la sociologie de l'éducation: une fantôme ressuscité?* «Revue de l'Institut de Sociologie», 1-2, pp. 147-163.
- Van Haecht A. (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Paris-Bruxelles, De Boeck.
- Vander-Gucht D. (1992), *La ritualité dans le cadre de la socialisation primaire – Eléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance*, «Cahiers Internationaux de Sociologie», XCII, pp. 31-57.
- Viau R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Paris-Bruxelles, De Boeck.
- Watier P. (1998), *Formes de socialisation et étique de la sociabilité*, «La Revue du MAUSS», 11, pp. 263-279.